



# L'apprentissage autonome et différencié des élèves par l'intermédiaire et au sein de l'Espace Numérique de Travail de l'établissement

Sidney Fréger

## ► To cite this version:

Sidney Fréger. L'apprentissage autonome et différencié des élèves par l'intermédiaire et au sein de l'Espace Numérique de Travail de l'établissement. Education. 2014. dumas-01221430

**HAL Id: dumas-01221430**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01221430>**

Submitted on 28 Oct 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE D'ANGERS  
UFR de Lettres, Langues et Sciences Humaines

MASTER 2  
METIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION  
ANGLAIS

L'apprentissage autonome et différencié  
des élèves par l'intermédiaire et au sein de  
l'Espace Numérique de Travail de l'établissement

Sidney Fréger

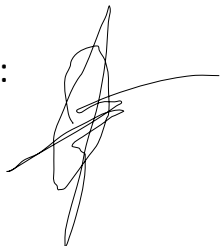
Mémoire dirigé par  
Jean-François Bidault  
ESPE de l'Académie de Nantes  
Jury : Jean-François Bidault et Dominique Dubois

Année universitaire 2013-2014

## ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné **Sidney Fréger**, déclare être pleinement conscient que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :



*Merci,*

*à toute ma famille, ma belle-famille, mes amis, mes tuteurs et mes formateurs de m'avoir accompagné pendant ces deux années de Master. Je dédie ce travail à mes grands-parents.*

# Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>I) L'ENT pour une pédagogie différenciée au sein du Web .....</b>	<b>8</b>
1) Différencier avec le numérique .....	8
2) L'élève autonome, acteur de son parcours différencié sur le Web....	11
<b>II) L'ENT entre vie scolaire et pédagogie.....</b>	<b>16</b>
1) Méthode de recueil de données et remarques générales .....	16
2) Fréquence de connexion et problèmes techniques .....	17
3) La vie scolaire en première position .....	17
4) Un usage pédagogique limité .....	18
5) Se connecter à l'ENT : obligatoire ou facultatif ?.....	19
<b>III) L'ENT, des écrans et des murs.....</b>	<b>22</b>
1) Apprendre devant son écran.....	22
2) Des murs au sein de l'ENT comme au sein du collège .....	25
<b>Conclusion.....</b>	<b>29</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>31</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>34</b>

## INTRODUCTION

Plusieurs constats personnels entre lesquels le lien n'est pas évident *a priori* ont forgé le questionnement à l'origine de ce travail de recherche. D'abord il y a le désir d'apprendre, manifeste ou non, d'une nette majorité d'élèves. S'en suit la frustration, exprimée ou non, de ceux d'entre eux qui ont le sentiment de ne pas apprendre ce qui leur plairait ou de ne pas apprendre du tout. Puis il y a le besoin apparent de ces mêmes élèves d'être guidés durant l'apprentissage, à un point qui peut s'apparenter parfois à une forme de passivité de leur part.

Parallèlement à cela, et toujours dans le cadre d'une expérience personnelle spécifique<sup>1</sup> non généralisable, il se trouve qu'il existe un outil pédagogique de travail et de communication en ligne offrant de multiples possibilités (sur lesquelles nous reviendront plus en détail dans ce mémoire) mis à la disposition des élèves et des professeurs, entre autres membres de la communauté éducative. Ensuite, dans ce même contexte, la totalité des élèves et y compris ceux issus de milieux socioculturels plus défavorisés affirment avoir un accès à internet à la maison. Enfin, le dernier constat est celui d'une utilisation de cet outil par les acteurs ci-dessus mentionnés visiblement bien en-deçà de son potentiel.

La prise en considération simultanée de ces éléments a fait naître l'intuition qu'une réponse globale pouvait être apportée.

D'un côté, le modèle éducatif français actuel tend à placer l'élève au centre de la dynamique d'enseignement-apprentissage. En effet, le *Socle Commun de Connaissances et de Compétences* (2006) a été rédigé en « se plaçant du point de vue de l'élève » (p. 3), et l'on accorde de plus en plus d'importance à l'autonomie de ce dernier, bien que dans une mesure demeurant insuffisante de l'aveu même de ses auteurs qui constatent qu'elle ne fait « pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire ». Le rapport de l'étude PISA paru en décembre 2013 confirme les lacunes des élèves français dans ce domaine, conséquence somme toute logique de ce manque d'attention. L'autonomie est pourtant « une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. » (p. 23). Sa mise en œuvre doit donc constituer une préoccupation majeure de chaque enseignant.

Pour mieux saisir le concept d'autonomie, nous nous référerons au *Précis de Didactique des Langues* de M-F. Narcy-Combes (2005) :

---

<sup>1</sup> Académie de Nantes, Collège F. Rabelais à Angers (zone « d'Éducation Prioritaire »), niveau 4<sup>e</sup>.

*Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, l'autonomie, c'est la volonté et la capacité pour l'apprenant de prendre en charge son propre apprentissage. L'autonomie ne se décrète pas, elle s'acquiert progressivement au cours du processus d'apprentissage selon des rythmes variables en fonction des individus. En apprentissage des langues, on peut dire qu'est autonome celui qui a acquis les stratégies et les connaissances nécessaires pour assumer seul une part au moins de son apprentissage linguistique, et suffisamment de volonté et de confiance en soi pour parvenir à les mettre en œuvre (p. 115).*

Il est intéressant de noter que tandis que l'on présente volontiers le travail en autonomie comme levier pour apprendre en respectant le rythme et les goûts de chacun, l'autonomie elle-même doit selon Narcy-Combes faire l'objet d'un apprentissage étant lui-même soumis à un rythme à respecter. La question est donc délicate.

D'un autre côté, l'accès à une quantité importante de connaissances est aujourd'hui largement facilité par les techniques de l'information de la communication (TIC), désormais omniprésentes au sein des établissements scolaires et progressivement à l'extérieur de ceux-ci, y compris dans des milieux relativement modestes, profitant d'une démocratisation des coûts d'équipement. Ainsi, le *Socle* reconnaît que « ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'École » (p. 16). Notons au passage que lorsqu'elles sont mises au service de l'enseignement, on parle alors de TICE (Techniques de l'Information de la Communication pour l'Enseignement).

Parmi les sept compétences du *Socle*, deux nous intéressent donc en particulier : il s'agit de la quatrième, portant sur la maîtrise des TIC, et de la septième qui traite de l'autonomie des élèves. Concernant les TIC et la validation de cette compétence, le *Socle* renvoie aux connaissances et capacités exigibles pour le B2i collège (Brevet Informatique et Internet), et en particulier celles de « s'approprier un environnement numérique de travail » et de « communiquer, échanger » (p. 15). Parallèlement, le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* issu du BO n° 30 du 25 juillet 2013 stipule notamment que le professeur doit lui-même savoir « tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs » et d'autre part « aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative ». Cela corrobore la vision du *Socle Commun* selon laquelle « il appartient [à l'école] de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de

les utiliser de façon réfléchie et plus efficace » (p. 16). La question de l'efficacité sera soulevée au cours de ce travail de recherche.

En matière d'enseignement des langues vivantes en général et de l'anglais en particulier, « l'utilisation des TIC n'est pas une nouveauté » et « bon nombre de ces technologies sont depuis longtemps présentes dans les établissements et utilisées par les enseignants » ainsi que le souligne le *préambule commun des programmes de langues vivantes au collège* (BO n°7 du 22 avril 2007). Le magnétophone, ou la télévision ont en effet trouvé leur place en classe il y a longtemps déjà, auxquels sont venus progressivement se substituer des technologies numériques.

Au-delà du contexte intra-muros de la classe de langue, l'une des avancées récentes en matière de TICE a été la mise en place d'espaces (ou environnements) numériques de travail (ENT). Propres à chaque établissement, ils sont souvent conçus sur un même modèle et reliés entre eux au sein des différentes académies, à l'instar du réseau *E-Lyco* dans l'Académie de Nantes. C'est « l'outil » évoqué en début d'introduction. Au-delà des ENT, les élèves ont grâce à internet certes rapidement accès à une quantité immense de savoirs, mais cela implique que ces savoirs aient été manipulés et mis à leur disposition au préalable : quel rôle joue le professeur dans cette étape ? Est-il nécessaire d'être un professionnel de l'enseignement pour mettre à disposition du contenu ou suffit-il d'être un expert en la matière, avec quelle reconnaissance officielle le cas échéant ? Quelle est la place de la pédagogie et de la didactique dans un univers numérique comme internet ?

Où le professeur se situe-t-il dans cet environnement d'apprentissage désormais mixte, à la fois numérique (ENT et internet) et humain (la salle de classe) en tant que facilitateur de cet apprentissage ? Avec une part de numérique qui grandit, qu'a-t-il de plus à apporter que les différentes machines mises à la disposition des élèves ? Si le rôle du professeur glisse vers la didactisation, derrière son écran, d'éventuels supports numériques afin de les soumettre à des élèves qui par la suite les consulteront derrière un écran, pourquoi ne pas les leur présenter « en frontal » dans la salle de classe sans intermédiaire ? Qu'apportent l'ENT et le Web à cette équation ? À quel moment les technologies deviennent-elles une distraction voire une interférence, et non plus un intermédiaire efficace ? Quelles sont les obstacles et les facilitateurs dans la démarche de mise en autonomie des élèves par le biais des ENT ? Toutes ces questions gravitent autour de la question centrale de la mise au travail autonome des élèves à l'ère des ENT.



Nous irons chercher sur le terrain un certain nombre de réponses à ces questions et principalement celle de l'utilisation ou non de l'ENT par les différents acteurs de la communauté éducative, et dans quel but le cas échéant. Des données seront recueillies auprès d'un certain nombre de professeurs, toutes disciplines confondues, de parents d'élève et bien sûr d'élèves. Un questionnaire soumis à un panel de 20 enseignants, permettra d'abord d'obtenir des résultats à la fois quantitatifs sur l'utilisation et la fréquence le cas échéant de l'ENT de leur établissement, et qualitatifs sur les raisons qui les motivent à utiliser ou non cet outil. Les élèves seront également interrogés sur leurs habitudes dans un deuxième pan du recueil de données à leur endroit, mené auprès de 50 individus. Des responsables légaux d'élèves seront sollicités, au nombre de 15, pour connaître et analyser leur point de vue. L'exploitation des résultats alimentera la réflexion sur les tendances d'utilisation de l'ENT et sera réalisée en deuxième partie.

La première partie de ce mémoire sera consacrée à l'ENT comme vecteur de progrès dans l'apprentissage autonome via la différenciation des contenus proposés aux élèves au travers de recherches sur Internet. Il sera notamment question de la place du professeur et de l'élève dans les choix pédagogiques et des conséquences sur la mise au travail en autonomie de ces derniers.

Dans un deuxième temps nous discuterons de façon plus pragmatique de l'utilisation réelle de l'ENT par les différentes catégories d'usagers en nous interrogeant sur les avantages et les limites de certaines de ses fonctionnalités.

En troisième partie nous nous intéresserons aux dangers et aux mérites du temps passé par les élèves à apprendre à travers un écran d'ordinateur en général et en navigant sur l'ENT en particulier, puis nous nous poserons la question de l'accès aux savoirs par tous au sein de cet environnement numérique.

Cela nous amènera à conclure le travail en transcendant l'opposition entre environnement numérique (ENT) et environnement « réel » ou « humain » (classe) de travail et à analyser la complémentarité entre ces deux sphères. La conclusion revêtira à cet effet un caractère épistémologique, portant sur la nature même du métier de professeur, quitte à remettre en question sa raison d'être lorsque c'est l'autonomie de l'élève qui est visée.

## **Première partie**

### **L'ENT pour une pédagogie différenciée au sein du Web**

Nous nous intéresserons dans cette partie au concept de différenciation et à son impact sur l'autonomie des élèves, avec l'ENT comme moyen de la mettre en œuvre. Nous nous questionnerons ensuite sur la façon d'utiliser cet outil en tant que déclencheur et facilitateur des recherches autonomes des élèves sur Internet, exploitant ainsi le potentiel pédagogique du Web.

#### **1) Différencier avec le numérique**

Les recherches en didactique et en pédagogie de ces dernières années ont mis en évidence qu'un professeur ne pouvait plus considérer la classe comme un bloc homogène et compact mais devait au contraire l'appréhender comme un groupe composé de différentes personnalités, qu'il faut respecter et prendre en compte dans l'élaboration et la réalisation de l'enseignement. (Bihouée & Coliaux, 2011, p. 160). Il convient en conséquence de mettre en place ce que l'on appelle dans ce contexte la « différenciation » ou « pédagogie différenciée », obligeant le professeur à « adapter sans cesse le contenu et le rythme à celui qu'il a en face de lui » (Bellier, 2001, p. 33).

Pour donner une image de ce que la différenciation représente du point de vue de l'élève, Bissey et Moreau reprennent à leur compte une expression de Pierre Caspar : « une formation dont vous êtes le héros » (2003, p. 52). Sortie du contexte didactique, la différenciation est « un mouvement qui pousse une entité à se distinguer, à se séparer d'une autre, en faisant émerger sa propre identité, son propre sens et ses propres compétences » (Desfontaines, 2012, p. 24). C'est particulièrement vrai d'un adolescent qui cherche à s'affirmer tantôt en se démarquant, tantôt en marquant son appartenance à un groupe. La différenciation vient donc à la fois du professeur et de l'élève, même si elle peut changer de nature.

Lorsque le professeur met en place une pédagogie différenciée, il a en tête que « la connaissance et son acquisition sont le résultat de mécanismes d'élaboration internes propres à chaque individu et basés sur des représentations » (Depover, Karsenti & Goodwin, p. 23), ce qui l'amène entre autres à proposer des chemins différents à ses élèves pour parvenir à l'objectif qu'il s'est fixé dans le cadre de sa séquence, ce qui n'est pas toujours facile à gérer

comme le rappelle Bihouée, précisant au passage qu'il ne s'agit pas pour l'enseignant de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. (2011, p. 60). Il est discutable de demander à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs, même avec de la différenciation, dans la mesure où ils n'ont pas tous les mêmes prédispositions. Il n'en demeure pas moins important que le professeur veille à ce que les objectifs fixés, soit par lui-même, soit par l'élève, soient en accord avec les programmes officiels. Mettre en ligne sur l'ENT une version simplifiée des programmes accessible à l'élève à cet effet pourrait par ailleurs lui permettre de fixer ses propres objectifs en connaissance de cause, faisant d'autant plus de lui le « héros » de sa formation. Au-delà de cette considération, dans quelle mesure l'ENT peut-il favoriser la différenciation ?

Bertin affirme que « l'ordinateur favorise l'individualisation des rythmes et des contenus » (2001, p. 12) et Fourgous ajoute que « les supports numériques, très variés facilitent la pédagogie différenciée, seul moyen de respecter chaque élève, de le faire progresser et réussir » (2011, p. 133). On peut donc supposer que par extension l'ENT va « offrir la possibilité de travailler en pédagogie différenciée et de s'adapter au rythme des élèves » (Bihouée & Coliaux, 2001, p. 118). Cathala confirme que « l'instauration d'un dialogue individualisé semble être un enjeu de l'utilisation pédagogique de l'ENT » (2010, p. 75).

Faut-il que la différenciation via l'ENT se fasse sur le modèle de la différenciation « classique », laquelle donne par exemple lieu à la production de supports variés ? L'ENT permet aux professeurs « d'uploader » (c'est-à-dire de télécharger en direction de l'ENT) des documents que les élèves pourront ensuite « downloader » (c'est-à-dire télécharger depuis l'ENT en direction de leur ordinateur. L'usage d'anglicismes se justifie ici par le fait que le verbe français « télécharger », qui s'applique en théorie aux deux verbes anglais *upload* et *download*, soit surtout utilisé dans le deuxième sens, ce qui peut porter à confusion. Le cas échéant, ces documents peuvent bien entendu « être adaptés aux thématiques des élèves » (Cathala, 2010, p. 75).

Néanmoins, avec en collège potentiellement près de 150 élèves pour un professeur certifié à plein temps (6 classes de 25 élèves), il est totalement utopique d'envisager que ce dernier puisse fournir des ressources personnalisées à chacun d'entre eux : c'est matériellement impossible. Même avec seulement deux classes en responsabilité pour un stagiaire « M2 contractuel admissible » et donc moins de cinquante élèves au total, le temps et l'énergie nécessaires pour concevoir ces ressources, ou pour les rechercher (si tant est qu'il en existe déjà suffisamment de différentes) sont d'emblée rédhibitoires. Bihouée et

Colliaux rappellent que « la conception de supports multimédia est chronophage » (2011, p. 78). Il convient donc de se ménager et de « limiter le travail en amont de l'enseignant, alors que ce travail peut ne pas être efficace » (Narcy-Combes, 2005, p. 194).

Se pose également la question du type de différenciation : s'agit-il de traiter du même sujet abordé sous différents angles, ou peut-on envisager que les élèves choisissent les contenus qui les intéressent le plus tandis que le professeur fixe les objectifs ? Dans un modèle de société de consommation « à la demande », l'utilisateur-consommateur qu'est déjà l'élève de collège a pris progressivement l'habitude d'avoir en permanence, à la maison, le choix et l'accès aux contenus qu'il désire (films, séries, musique, podcasts, etc.). Doit-il en être de même avec les savoirs ? De même qu'il est préférable de choisir son programme télévisé, le lieu et le moment de le regarder plutôt que de se mettre passivement devant la télévision sans savoir ce qui y sera diffusé et de n'en apprécier qu'une petite partie, l'élève a-t-il légitimement le droit de vouloir choisir son programme d'apprentissage, le lieu et le moment de le mettre en œuvre plutôt que de s'asseoir devant son professeur à des horaires imposés ? Notons d'abord que « le choix est un moyen d'encourager l'accès à l'autonomie, il est déjà formateur » (Moyne, 1982, p. 43). En effet, apprendre à faire des choix n'est pas anodin et fait partie de l'apprentissage de l'autonomie. Ainsi, « un élève qui choisit son sujet, même si le professeur impose certaines contraintes dans la façon de mettre en œuvre l'exercice, sera en position d'autonomie. » (p. 42).

De son côté, le *Socle Commun* précise bien qu'il faut « prendre en compte les différents rythmes d'acquisition » des élèves, mais ne formule pas aussi explicitement qu'il faille ou non prendre en compte leurs désirs en matière de contenu à acquérir. Moyne préconise, chaque fois que cela est possible, que l'enseignant laisse l'élève libre du choix de son sujet de travail (1982, p. 62). En tout état de cause, les élèves sont-ils en mesure de formuler -et surtout de savoir- à leur âge ce qu'ils souhaitent acquérir ?

Cela fait partie des compétences du professeur de savoir détecter les besoins spécifiques des élèves au regard de sa matière parmi les compétences visées au programme. Il a donc un rôle clé à jouer dans la différenciation, dans ce cas par besoins, par exemple selon les activités langagières à travailler. Il lui revient également *a priori* de proposer des documents et des activités à ses élèves, même après qu'ils ont éventuellement choisi par eux-mêmes le thème de la séquence. Or, qu'il ait ou non fait remplir à ses élèves des fiches de renseignement en début d'année, il ne connaît pas exactement les centres d'intérêt de ces derniers et ne peut donc pas proposer dans ses ressources du contenu qui soit toujours en lien avec les goûts des uns et des autres. La différenciation ne signifie pas que les élèves aient en

face d'eux un professeur particulier lorsqu'ils sont en classe, et cela reste vrai lorsque l'ENT sert d'intermédiaire. En outre, les élèves sont tous soumis au même programme, y compris culturel, qui délimite le champ possible des thèmes abordés dans une séquence. Il convient de surcroît, au-delà de l'aspect réglementaire, de les amener à s'intéresser à d'autres sujets que ceux dont ils ont l'habitude (et qui par ailleurs sont sans doute relativement identiques d'un adolescent à l'autre). Notons que dans ce cas de figure, « l'élève peut choisir certaines modalités de mise en œuvre mais pas le thème du travail. » (Moyne, p. 42)

En proposant sur l'ENT des déclencheurs respectueux des programmes, le professeur peut-il mettre l'élève au cœur d'un parcours différencié dans lequel il va progresser de façon autonome ?

## 2) L'élève autonome, acteur de son parcours différencié sur le Web

Selon Moyne, « la télévision, autant que l'enseignement magistral, tend à faire des élèves des "objets d'enseignement passif" : les élèves arrivent entraînés à une passivité totale. Ils s'assoient exactement comme devant la télé » (1982, p. 36). Fourgous précise qu'ils passent en moyenne treize heures par semaine devant le petit écran (2011, p. 23). Une conséquence à cela est « qu'ils sont persuadés que le prof fait tout et qu'ils peuvent arriver les mains dans les poches et regarder ce qui se passe comme un bon film à la télé, quitte à s'ennuyer » (p. 23).

Dans la mesure cependant où les élèves « délaissent de plus en plus la télévision pour le Web », à raison de quinze heures en moyenne par semaine (p. 26), pourquoi ne pas tirer profit de ce temps passer à surfer en le mettant au service d'un apprentissage autonome ? Internet représente une ressource inépuisable (Prat, 2010, p. 140) qu'il serait dommage de ne pas exploiter.

Les élèves « ont besoin d'autonomie, d'individualisation et ils utilisent déjà Internet pour leurs apprentissages » selon Fourgous qui préconise de les inciter « à consacrer 20 à 50% du temps passé sur internet à des apprentissages » (2011, p. 132). Reste à déterminer de quels apprentissages il est question et la meilleure façon de les y inciter. L'ENT, dont l'usage implique que les élèves soient connectés à Internet avec une fenêtre de navigateur ouverte et donc prêts à explorer le Web, peut-il y contribuer et les « mettre dans des conditions nouvelles » (Moyne, 1982, p. 36) pour les faire apprendre en surfant ?

Si les collégiens sont de gros consommateurs de sites internet, Alain Jaillet déplore « l'extraordinaire zapping de la consultation » de ces sites (2004, p. 150). Si, comme il

l'indique, près de 80% des sites consultés le sont pour des durées qui sont inférieures ou égales à une minute (p. 150), quel bénéfice pédagogique peut-on en tirer ? Cette frénésie n'est pas surprenante et reflète sans doute les habitudes de consommation inhérentes à la société actuelle, aussi bien de la part des enfants que des adultes, inspirées par l'usage récréatif de la télévision qui a été évoqué. À cet égard, Jaillet confirme que « l'importance du nombre de sites "consultés" est significative d'une culture de la consommation télévisuelle. Les informations accessibles sont survolées sur le même mode que l'on zappe les trente chaînes de son poste de télévision » (p. 150). Dans la mesure où, continue-t-il, « les sites à usage potentiellement pédagogique sont très peu significatifs par rapport aux temps de transit » (p.151), comment utiliser l'ENT pour accroître le potentiel pédagogique de ce transit et l'exploiter au maximum ? Comme nous l'avons rappelé en introduction, l'École a vocation à développer le sens critique des élèves, ce qui semble incompatible avec une consommation tous azimuts des informations désormais à portée de clic. Dans quelle mesure l'École peut-elle accomplir cette mission par le biais de l'ENT ?

L'ENT est d'une part un environnement qui peut rester relativement fermé, comme l'est la salle de classe, au sein duquel on peut trouver de la connaissance et de l'information apportées et gérées par professeurs et élèves, et où l'on peut discuter et échanger entre membres de la communauté. D'autre part, c'est une possible passerelle vers des sites Web extérieurs, à l'instar des portails éducatifs qui référencent des ressources sur un thème donné et « qui constituent des points de départ (c'est-à-dire des portes d'accès) pour la navigation sur le web » (Depover, Karsenti & Goodwin, 2007, p. 59).

L'ENT permet ainsi aux professeurs de proposer à leurs élèves - et à leurs collègues - des liens hypertextes vers des sites qu'ils jugent pertinents. Cela peut se faire à l'aide d'un blog tenu par le professeur dans les rubriques intitulées de l'ENT ou via le service de messagerie entre autres. Une capture d'écran illustrant un exemple de publication de liens vers des sites pédagogiques à destination des élèves, via le blog d'un professeur d'anglais sur l'ENT de son établissement est visible en annexe 4.

Ces liens sont autant de portes que le professeur devra avoir lui-même ouvertes avant de placer ses élèves devant, en s'assurant que ce qu'il y a derrière est digne d'intérêt, pertinent pour sa matière ou dans son rôle d'éducateur, sans danger pour eux et en accord avec les instructions officielles. Le discernement de l'enseignant, qui doit « agir en fonctionnaire de l'État, et de façon éthique et responsable », est crucial dans cette étape. Ce sera ensuite aux élèves d'ouvrir ces portes ou non pour découvrir ce qu'il y a derrière.

Il est probable qu'en avançant un peu derrière cette porte l'élève se trouvera devant une autre porte qu'il lui reviendra d'ouvrir ou pas, et ainsi de suite sans que cette fois le professeur puisse réellement anticiper l'endroit où cela le mènera. Kodsí résume cette difficulté en toute simplicité : « quand on va sur internet, on se sait pas sur quoi on va tomber » (1999, p. 37). L'abondance et la diversité des sites font que même si ce qui se trouve derrière les portes indiquées par le professeur est *a priori* sans risque, ce que l'élève trouvera sur son chemin en franchissant d'autres portes non anticipées et non contrôlées ne le sera pas forcément. La surprise peut être bonne ou mauvaise. On en vient aux dangers liés à l'utilisation de l'outil Internet par de jeunes usagers non avertis que sont souvent les élèves, face auxquels ils sont vulnérables et contre lesquels l'École doit jouer son rôle en accord avec le *Socle Commun* comme nous l'avons rappelé. Pour Bihouée et Coliaux (2011), « il paraît essentiel de former les élèves » (p. 53) pour une navigation « réfléchie ». Ils posent la question suivante : « pourquoi ne pas solliciter le documentaliste de l'établissement ? » (p. 53). La question que nous nous posons dans le cadre de ce travail est « pourquoi ne pas le faire également à l'aide de l'ENT ? ». Son utilisation peut progressivement amener les élèves à distinguer les sites légitimes des sites dangereux, sur lesquels ils savent par ailleurs très bien se rendre sans qu'un adulte ne leur ouvre la première porte : « les adolescents sont devenus des experts des techniques de la réalité virtuelle » (Huerre, 2013, p.39).

Pour parler de façon moins métaphorique, concrètement un professeur va, par exemple, proposer à ses élèves un lien hypertexte vers une page qu'il juge intéressante (vidéo, article, jeu à caractère pédagogique, etc.), tout en sachant qu'une fois rendu sur cette page, ils auront certainement la possibilité de cliquer sur divers liens qui les amèneront peut-être très loin du sujet initial. En effet, « Internet incite et invite à une démarche aléatoire. L'internaute n'est plus vraiment le maître de sa démarche. Il peut facilement se perdre et perdre un temps précieux » (Kodsí, 1999, p. 37). De même, Prat met en garde contre l'excès d'informations, la tendance à la dispersion, et le risque que l'apprenant se perde dans la masse d'informations (2010, p. 140).

Doit-on cependant parler de perte de temps et de « danger » lorsqu'un élève part à la découverte de savoirs ? Selon Bellier, « ce qui est appris en dehors de tout contexte est par nature mal réintégré dans la réalité ensuite » (2001, p. 140). Cela signifie que lorsque l'élève met fin à sa navigation autonome sur le Web, il n'en reste finalement pas grand-chose, ce qui est regrettable. Les *webquests* ou « cyberquêtes » apparaissent dans ce cas comme une alternative intéressante : les élèves sont guidés dans leur navigation, ils se concentrent sur un thème précis. Donner un but « permet alors d'éviter la dispersion, l'éparpillement, en

donnant une orientation précise » à la recherche. Cela « oblige à effectuer des choix parmi diverses sollicitations, à privilégier certaines possibilités d'action au détriment d'autres » (Liquète & Maury, 2007, p. 65). Les élèves ont encore à faire des choix et sont donc en position d'autonomie comme nous l'avons montré. Il s'agit ici d'une autonomie guidée, parfois appelée semi-autonomie (Bertin, 2001, p. 40). Proposer des *webquests* via l'ENT est une démarche intéressante, mais différente de celle proposée dans cette partie, consistant à laisser chaque élève tracer son chemin sur le Web. En effet, tout comme la création de supports multimédias, la conception de cyberquêtes peut s'avérer fastidieuse et ne permet pas une différenciation fine. Concrètement, un professeur ne pourra pas chaque soir mettre en ligne plusieurs webquests susceptibles d'intéresser des groupes d'élèves et pourra encore moins contrôler leurs résultats sous peine d'y passer tout son temps libre. Il est par contre plus facile pour lui de publier un certain nombre de liens hypertextes vers des pages sur lesquelles il a eu l'occasion de se rendre lors de recherches personnelles ou partagées par des connaissances (vidéos, infographies, articles, etc.) comme autant de portes à soumettre à l'intérêt des élèves. Ainsi que l'écrit Moyne, il faut « proposer des amorces, des pistes, ouvrir des voies, suggérer, donner des idées et puis, à un moment, le déclic se produit, cela rencontre leur expérience. » (Moyne, 1982, p. 61). Le « clic » se produit, pourrions-nous même ajouter.

On se rend vite compte qu'au moins deux postures sont envisageables : dans la première, on s'abstient de demander aux élèves d'ouvrir une première porte par peur de les perdre et que cela les emmène dans des endroits non souhaitables.

Dans la deuxième, on salue la curiosité des élèves et on reconnaît que cette démarche, bien qu'incontrôlable, les amène à aller plus loin que ce que le professeur demandait et on souligne que le fait de ne pas s'arrêter devant la deuxième porte est louable en ce que cela témoigne d'un certain degré d'autonomie. Par comparaison, si l'on demandait à des élèves d'ouvrir un livre au CDI, qu'ils acceptaient de le faire et que cela les amenait à en ouvrir un autre, puis un autre, jusqu'à ce qu'ils eussent lu l'intégralité des livres du CDI, nul doute que tout le monde s'en féliciterait. La différence étant que le CDI reste un univers clos (hors accès Internet) et que tous les contenus disponibles ont été choisis et contrôlés par des adultes. Les élèves n'ont donc normalement aucune chance de lire un livre faisant l'apologie du racisme ou de tomber sur un magazine contenant des illustrations obscènes. De même, si « partir seul à la découverte d'un cédérom » est également « un pas important vers l'autonomie » (Kodsi, 1999, p. 33), le cédérom, à son apogée à l'époque des recherches menées par Kodsi, constitue lui aussi un univers clos - même avec un contenu interactif.



Kodsi ne les considère à l'époque que comme « point de départ » ou comme « petit coup de pouce » (p. 33) pour donner l'envie d'aller voir plus loin, et elle se place donc dans une posture finalement similaire à l'enseignant qui va proposer des déclencheurs à ses élèves via l'ENT.

L'univers d'Internet est au contraire ouvert et l'on y trouve toutes sortes de contenus, y compris des éléments inappropriés pour des collégiens comme suggéré ci-dessus. Nous n'entrerons pas dans le débat sur ce qui est ou non souhaitable que des adolescents consultent sur Internet, mais nous ne manquerons pas de souligner qu'aujourd'hui de nombreux outils permettent de restreindre ce que voient sur leurs écrans l'élève à l'école, et l'enfant à la maison. Ces dispositifs de contrôle parental permettent en théorie que les portes recelant des contenus inadaptés restent fermées à clé, quitte à mieux les encourager à en trouver les clés ou d'autres portes dérobées. Quelle attitude adopter dans ce cas ? Faut-il encore une fois saluer l'initiative et l'autonomie des élèves qui cherchent à ouvrir les portes fermées ou trouver toujours plus de verrous ? Kodsi souligne que parents et enseignants « se retrouvent face à une contradiction : d'une part ils ont envie d'encourager, de valoriser une certaine autonomie des enfants ; d'autre part Internet leur fait peur et ils ne peuvent s'empêcher de freiner les enfants dans cette nouvelle forme de liberté » (p. 37).

### Conclusion

L'ENT apparaît comme un véritable vecteur de différenciation lorsqu'il tire profit de la masse de savoirs disponibles sur Internet. Le professeur peut contourner le « casse-tête » de la conception de ressources individualisées dans le cadre de sa séquence en fondant sa différenciation sur les recherches autonomes de ses élèves. Il doit au préalable accepter ceci : les jeunes peuvent « accéder aux objets culturels, via internet, sans l'intermédiaire des adultes », et « l'école n'est plus le lieu unique de diffusion des savoirs » (Huerre, 2013, p. 141).

Cette opportunité de faire ainsi de l'ENT un puissant outil pédagogique est-elle saisie aujourd'hui par les enseignants et rencontre-t-elle du succès auprès des élèves ?

## **Deuxième partie**

### **L'ENT entre vie scolaire et pédagogie**

Cette partie sera essentiellement consacrée à l'exploitation des données recueillies auprès des différents usagers de l'ENT d'un collège, baptisé « E-Lyco » (réseau de l'Académie de Nantes). Celui-ci offrant un très grand nombre de rubriques et de fonctionnalités, les personnes sondées n'ont pas été interrogées sur l'intégralité des possibilités offertes. Beaucoup de ces fonctionnalités ne seront d'ailleurs pas décrites ici, bien qu'elles soient toutes dignes d'intérêt, afin de pouvoir se concentrer sur quelques usages significatifs et ne pas risquer de présenter un simple manuel technique de l'ENT (il en existe par ailleurs déjà des dizaines). Les difficultés techniques seront entre autres abordées et quelques rubriques parmi les plus prisées et les plus négligées seront présentées avec une réflexion sur les pratiques rencontrées.

#### **1) Méthode de recueil de données et remarques générales**

L'enquête a été réalisée au collège François Rabelais à Angers (49), un établissement « riche de sa mixité sociale » (A. Guesdon, Principal) avec une population très hétérogène. Le but était d'obtenir des données quantitatives et qualitatives sur l'usage de différentes fonctionnalités de l'ENT et sur une éventuelle prédisposition à faire évoluer cet usage. À cet effet, trois questionnaires distincts ont été soumis aux élèves, aux parents et aux professeurs via l'ENT. Le détail des questions et la synthèse des réponses se trouvent en annexes 1, 2 et 3.

Grâce à une publicité importante et la possibilité de remplir une version papier, la participation a été satisfaisante et correspond aux objectifs fixés et détaillés en introduction. Notons que même si « une utilisation rationnelle de l'ENT permet d'atteindre le seuil "zéro" papier » (Bihouée & Coliaux, 2011, p. 114), ne proposer que des questionnaires en ligne pour coller au thème du mémoire aurait rendu les résultats moins représentatifs.

L'accès aux versions numériques des questionnaires sur E-Lyco ne nécessitait pas d'identification, pour faciliter la procédure et respecter l'anonymat des personnes sondées. Les professeurs ont été contactés via la messagerie de l'ENT et des formulaires papiers étaient également disponibles en salle du personnel. Les élèves qui passaient au CDI avaient la possibilité de répondre sur les postes à leur disposition. Les parents ont été informés par

l'intermédiaire de leurs enfants qui leur ont remis une version papier. Ils avaient eux aussi la possibilité d'aller sur E-Lyco. Les parents et les professeurs ayant participé ne sont pas forcément ceux des élèves qui ont également répondu.

L'âge moyen des professeurs sondés se situe autour de 40 ans, donc assez proche de l'âge moyen d'un professeur du secondaire en France (42 ans) d'après les chiffres du Ministère de l'Éducation Nationale<sup>2</sup>. Le nombre d'élèves de chaque niveau est identique (coïncidence).

## 2) Fréquence de connexion et problèmes techniques

D'après les résultats, tous les élèves vont sur E-Lyco à la maison au moins une fois par semaine ; 25% le font deux ou trois fois par semaine et 70% une fois par jour ou plus. L'accès depuis le CDI est moins fréquent, autour d'une fois par semaine. La moitié d'entre eux n'ont « rarement » (25%) ou « jamais » (25%) eu de problème technique empêchant l'accès au service et l'autre moitié en a eu « parfois » (40%) et « souvent » (10%). Les parents se connectent moins souvent que les élèves et ont plus rarement rencontré des problèmes techniques.

L'impact des problèmes techniques sur l'utilisation de l'ENT n'est donc pas négligeable, même s'ils ne présentent pas non plus un obstacle majeur.

## 3) La vie scolaire en première position

L'analyse des données recueillies auprès des élèves montre sans ambiguïté que l'utilisation première qu'ils font de l'ENT consiste à consulter les informations disponibles relatives à la vie scolaire : les notes, les moyennes, les appréciations, les absences de professeurs et les changements d'emploi du temps. 65% d'entre eux affirment aller « souvent » dans ces sections, et les 35% restant « parfois ». Aucun n'a répondu « rarement » ou « jamais ». Dans leurs recherches, Rinaudo et Poyet ont également mis en évidence « une place significative pour la vie scolaire » alors qu'ils ont obtenu « peu de retours en matière d'applications directement pédagogiques » (2009, p. 199). La deuxième constatation ressort également de l'exploitation des questionnaires, nous en reparlerons dans une autre sous-partie.

---

<sup>2</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/48/1/DEPP-RERS-2013-personnels\\_266481.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/48/1/DEPP-RERS-2013-personnels_266481.pdf)

Soulignons pour commencer que cela témoigne d'une véritable autonomie, même si on pourrait la qualifier « d'intéressée ». Les élèves sont soucieux de savoir s'ils vont terminer les cours plus tôt un jour donné, et s'ils vont pouvoir réorganiser leur emploi du temps pour que cela soit le cas si un professeur est absent et qu'ils peuvent déplacer un cours sur l'heure de « trou ». À titre personnel, les rares fois où des délégués m'ont contacté via la messagerie de l'ENT, il s'agissait d'une demande de ce type. J'ai pris le parti de toujours saluer cette démarche autonome.

D'un autre côté, cela met en évidence « l'obsession » des élèves vis-à-vis de leurs notes et de leur moyenne, que l'on considère parfois comme l'une des caractéristiques voire des faiblesses du « système français ». Cette focalisation sur les notes est partagée par les parents qui ont également indiqué privilégier majoritairement cette rubrique : 65% s'y rendent « souvent ».

#### 4) Un usage pédagogique limité

Les ressources pédagogiques mises en ligne sur l'ENT du collège concerné par l'étude sont relativement peu abondantes à l'heure actuelle, comme le montrent les réponses des élèves et des professeurs : peu de contenus sont partagés par ces derniers, captant eux-mêmes assez peu l'attention des premiers.

Seuls 36,4% des professeurs ayant répondu au questionnaire ont indiqué mettre « souvent » des contenus à la disposition de leurs élèves en lien direct avec leur cours sur e-lyco, alors que 63,6% le font « rarement » (27,3%) ou « jamais » (36,4%). Aucun n'a affirmé le faire « très souvent ». Les résultats obtenus pour des contenus sans lien direct avec le cours sont sensiblement identiques, avec cependant 9,1% qui disent le faire « parfois » plutôt que « souvent » (27,3%). D'un point de vue purement quantitatif, la proportion de professeurs adeptes de cette pratique n'est donc pas convaincante en l'état. L'analyse qualitative des mécanismes derrière ces résultats (questions ouvertes en fin d'enquête) révèle que les professeurs n'ont tout simplement pas « pris l'habitude » d'utiliser l'ENT à cet effet, tandis que quelques-uns ont indiqué que cela prenait « trop de temps ».

L'usage relativement sporadique de cette fonctionnalité de l'ENT se traduit par une faible quantité de documents à télécharger ou de sites externes à visiter par les élèves. En conséquence les rubriques « classes » et « disciplines » qui sont prévues à cet effet n'affichent que peu de sous-rubriques (seules deux classes ont une sous-rubrique qui leur est

destinée, et cinq disciplines seulement ont fait l'objet de la création d'une sous-rubrique dont l'EPS, les mathématiques et l'anglais).

À l'autre bout, seuls 10% des élèves disent qu'ils consultent « souvent » ces rubriques, tandis que 45% le font « rarement » (25%) ou « jamais » (20%). Autant d'élèves le font « parfois » (45%). Il eût été étonnant qu'un nombre important d'élèves aillent consulter des rubriques auxquelles ils n'ont d'une part pas forcément accès, pour peu que leur profil ne soit pas concerné par les sous-rubriques évoquées ci-dessus (cet écueil sera largement discuté en fin de mémoire) et qui d'autre part n'existent tout simplement pas dans bien des cas. Lorsqu'ils ont été interrogés sur la quantité de ressources pédagogiques mises en ligne par les professeurs, 10% ont répondu qu'il y a « suffisamment de professeurs qui mettent des choses sur E-Lyco », lorsque 45% ont répondu le contraire et 45% n'avaient pas d'avis sur la question.

Arrêtons-nous un instant sur la quasi-moitié des élèves qui ont déclaré ne pas savoir s'il y avait assez de contenus partagés par leurs enseignants. Le fait qu'ils ne sachent pas signifie qu'ils n'ont pas fait la démarche d'aller voir d'eux-mêmes si d'éventuels documents ou autre étaient présents et leur étaient destinés, ou bien que les professeurs ne leur ont pas signifié que c'était le cas, ou encore qu'ils ont été notifiés mais qu'ils ont oublié ou refusé d'aller y faire un tour. Le cas échéant, cela donne raison aux professeurs qui n'utilisent pas cette fonctionnalité de l'ENT parce qu'ils considèrent que « cela ne sert rien car les élèves n'y vont pas » comme l'ont précisé plusieurs d'entre eux.

Cela soulève la question du caractère obligatoire ou non de la consultation par les élèves des éventuelles ressources sélectionnées pour eux par les professeurs durant le temps des devoirs à la maison.

##### 5) Se connecter à l'ENT : obligatoire ou facultatif ?

Une majorité d'élèves (60%) a répondu être d'accord avec le principe de rendre obligatoire la connexion à E-Lyco à l'occasion des devoirs, pour s'informer de ce que les professeurs y ont inséré dans le cadre des cours. Une minorité (30%) était en revanche d'accord pour dire que l'utilisation du PC est personnelle et qu'on ne doit pas obliger les élèves à l'utiliser pour les devoirs. Le détail des réponses montre cependant que ces mêmes 30% se connectaient volontiers à la maison « parfois » ou « souvent » pour consulter le cahier de texte ou les notes et appréciations. Il semble donc que ce ne soit pas tant l'idée d'utiliser l'ENT à la maison après les cours qui les dérange que l'éventualité de rendre cette

utilisation obligatoire. Sans rentrer dans une analyse psychologique de ce phénomène, nous rappellerons au sujet du travail obligatoire que « ce qui pourrait être librement appris, ce qui pourrait être gratuit, personnel, gratifiant, devient "ce qu'il faut faire", pour répondre à la demande et être tranquille » (Liquète & Maury, 2007, p. 55) et devient donc beaucoup moins attrayant aux yeux des élèves alors que justement l'on cherche le plus possible à attirer les élèves vers les rubriques pédagogiques de l'ENT.

Les parents se sont avérés encore moins réfractaires que les élèves sur ce point : 64,3% d'entre eux étaient d'accord pour dire que cela fait partie des devoirs et que c'est obligatoire si le professeur le demande. Moins de 10% d'entre eux sont allés dans le sens d'une utilisation personnelle et facultative du PC à la maison.

En réalité, ce sont les professeurs qui ont été les moins enclins à rendre obligatoire l'utilisation de l'ENT : pour 27,3% d'entre eux, « les élèves ont suffisamment de devoirs le soir et il convient de ne pas en rajouter avec E-Lyco » (aucun n'est d'accord avec l'idée de « remplacer les devoirs 'classiques' par des devoirs sur E-Lyco ») et 9% sont plutôt contre les devoirs à la maison en général. La part la plus importante (36,4%) représente les professeurs pour lesquels l'utilisation doit être facultative car des élèves n'ont pas Internet à la maison. Cette affirmation, plutôt erronée, reflète peut-être une représentation qui est toujours véhiculée dans la société mais qui est dépassée : celle de l'élève issu d'un milieu social défavorisé qui ne peut se connecter à Internet qu'au CDI. Le milieu social a en réalité moins d'influence sur l'équipement en informatique des familles que sur l'appréhension de cet équipement par les parents et le contrôle qu'ils exercent dessus vis-à-vis de leurs enfants.

En effet, comme nous l'avons vu en première partie la quasi-totalité des élèves est équipée et va sur Internet. D'après Fourgous, « 96% des 12-17 ans possèdent un ordinateur et 98% d'entre eux sont internautes » (2011, p. 23). Cela n'a pas été démenti par les résultats récoltés : 100% des élèves ont déclaré avoir accès à un ordinateur connecté à Internet le soir et le week-end. Cependant, cela peut induire en erreur : « Avoir un ordinateur à domicile, c'est s'imaginer qu'il va devenir un auxiliaire indispensable aux apprentissages. C'est le message qu'implicitement la valorisation technologique de l'école diffuse. Mais si à l'école se trouve des enseignants qui accompagnent et encadrent ces usages, il en va d'une toute autre manière à la maison » (Jaillet, 2004, p. 59). Ainsi, les parents sont mis dans une situation où ils devraient avoir prise sur ce qui se passe à la maison avec ces technologies, alors que seule une minorité le pourra (p. 59).

## Conclusion

L'ENT peut ou pourrait rendre de nombreux services. Il permet d'une part aux usagers de communiquer entre eux, mais l'on s'aperçoit que les échanges ont principalement lieu entre les utilisateurs d'une même catégorie, à savoir surtout les enseignants entre eux, quand cet outil pourrait faciliter le contact entre professeurs, élèves et parents d'élève. L'ENT, dont le côté dématérialisé permet, en théorie, de gagner du temps (Bihouée & Coliaux, 2011, p. 114), ne remplace pas au final le carnet de correspondance et les rendez-vous.

D'autre part, l'ENT est surtout prisé pour l'organisation et la consultation d'informations qui ont trait à la vie scolaire tandis que son potentiel pédagogique semble pour le moment sous-exploité. De fait, l'ENT « assemble des services permettant aux usagers de s'informer » (2007, p. 115) comme l'indiquent Bihouée et Coliaux, mais Rinaudo et Poyet tempèrent de leur côté en soulignant que « les retours d'usage publiés ne permettent pas d'attribuer de valeurs ajoutées significatives à l'ENT lui-même par rapport à la juxtaposition des fonctions qu'il articule » (2009, p. 199). En d'autres termes, le Web offre déjà de multiples options pour la messagerie, les forums, les partages de fichiers, etc., lesquelles sont privilégiées sans doute par habitude. La gestion de la vie scolaire et la possibilité pour les élèves et les professeurs de respectivement consulter et inscrire les notes et les appréciations notamment représentent néanmoins une réelle valeur ajoutée dans la mesure où l'ENT est la seule plateforme réunissant ces services.

## Troisième partie

### L'ENT, des écrans et des murs

Nous avons envisagé en première partie d'inciter les élèves à faire des recherches sur le Web avec comme point de départ l'ENT, sous l'impulsion des professeurs. En deuxième partie nous avons évoqué entre autres la possibilité de les y contraindre en rendant son usage obligatoire. Cela apporte au moins deux questionnements que nous allons traiter dans cette dernière partie. Premièrement est-il réellement possible et opportun le cas échéant d'apprendre derrière un écran, comme l'exige le recours à l'ENT ? Deuxièmement, l'espace numérique de travail du collège est-il davantage synonyme d'un accès libre et modernisé aux savoirs que ne l'est le collège lui-même ?

#### 1) Apprendre devant son écran

Les élèves passent déjà un temps considérable devant des écrans comme nous l'avons mis en évidence : télévision, jeux vidéo, téléphone, ordinateurs à la maison et à l'école... On pourrait donc juger préférable que l'école les incite à ouvrir des livres et à écrire en guise de devoirs à la maison plutôt que de leur demander de se connecter à l'ENT, ce qui a été discuté dans les deux premières parties de ce mémoire. D'une part cela revient à leur demander de passer toujours plus de temps devant un écran, ou du moins à les y laisser autant de temps dans l'hypothèse où ils changent uniquement leur façon de « surfer », et d'autre part les contenus pédagogiques ne sont pas toujours au rendez-vous.

On peut craindre en effet que l'élève ne « dérive dans la solitude » à force d'être livré à des écrans (Huerre, 2013, p. 43). Cependant, associer écran et solitude semble exagéré. D'abord l'élève n'est pas toujours seul face à l'écran, il peut par exemple jouer à des jeux-vidéos avec ses amis ou regarder la télévision en famille, même si dans ces configurations l'écran « fait écran » entre les personnes présentes qui sont paradoxalement isolées. Les interactions sont alors minimales. L'écran de téléphone portable a également cette particularité de couper l'utilisateur de son environnement, alors que cela le rapproche virtuellement de ses contacts. Ensuite, lorsqu'il s'agit d'ordinateurs ou de smartphones, l'élève peut être seul physiquement tout en étant entourés de ses amis, à distance. Par ailleurs la lecture d'un livre ou la production d'un écrit peuvent être des actes qui isolent sans avoir recours à aucune technologie.



Kodsi souligne la complémentarité entre les deux univers : « On oppose souvent l'écrit à l'écran. C'est oublier que les écrans véhiculent également des masses de textes. Ils sont simplement un support différent. » (1999, p.48). Néanmoins cette différence de support n'est pas anodine, que l'on soit un fervent défenseur des écrans ou que l'on s'en méfie. D'aucuns diront que le livre et le papier ont un caractère sacré et que leur manipulation apporte une valeur ajoutée particulière par rapport aux supports numériques. Sans démystifier l'objet ni lui vouer un culte, on peut admettre qu'il a traversé les âges et qu'il fait partie intégrante des attributs de l'humanité. Au-delà de ces réflexions philosophiques, il existe de réelles différences techniques entre les supports dits « actifs » et ceux dits « passifs ». Les supports actifs, soit la quasi-totalité des écrans ont un impact sur la vision et la fatigue des élèves qui est différent des supports passifs, moins nocifs (soit le papier et certaines « liseuses » de type *Kindle*), qui eux n'émettent pas de rayonnement. Des spécialistes, dont Michel Desmurget, directeur de recherche en neurosciences à l'Inserm, considèrent que laisser les enfants devant les écrans est préjudiciable et l'ont fait savoir dans une tribune publiée dans le Monde (Huerre, 2013, p. 44). Les avis d'experts étant partagés, le principe de précaution doit être pris en compte dans les réflexions.

Kodsi a en tout état de cause raison de souligner que bien souvent, regarder un écran c'est aussi lire des informations. Huerre fait le même constat, qu'il prolonge à l'écriture : « Le maniement des techniques de communication via internet suppose de beaucoup lire et écrire. » (2013, p. 40). C'est particulièrement vrai des ENT dont l'interface et les contenus sont essentiellement textuels. S'y connecter, c'est donc lire, et exiger que les élèves s'y connectent le soir à la maison, c'est favoriser au moins un type de lecture, même si ce n'est pas de la littérature (bien que la littérature ait toute sa place dans les éventuelles ressources que les professeurs mettent en ligne). Naviguer sur une interface numérique, c'est non seulement regarder un écran, mais c'est aussi traiter de l'information : il faut s'orienter dans les menus, lire des messages, etc. (Huerre, 2013, pp. 107&108).

Cathala considère ainsi que « le simple fait de se connecter à l'ENT chaque jour ou presque, et d'accéder ainsi à son espace personnel peut être considéré comme un travail distant » (2010, p. 102). Cela ne semble pas forcément très ambitieux, mais il est d'expérience parfois difficile d'obtenir des élèves qu'ils se connectent à l'ENT lorsqu'on leur demande de récupérer des documents pédagogiques ou d'aller cliquer sur les liens hypertextes proposés. Ils ont alors soudain un problème technique (mal) opportun qui les empêche de se connecter, bien qu'ils répondent majoritairement ne pas en rencontrer dans leur questionnaire et que tout semble marcher pour consulter les notes... On peut donc se

féliciter qu'ils naviguent dans l'ENT quelle qu'en soit la motivation, puisque cela les fait lire. Qu'en est-il par contre de l'écriture ?

Obsolète dans le multimédia, l'écriture manuscrite a laissé la place à la dactylo et le clavier a remplacé le stylo (les fautes d'orthographe, elles, sont restées). La calligraphie a été remplacée par une autre forme d'art tout aussi remarquable, l'écriture ultra-rapide de SMS avec le pouce sans regarder l'écran du téléphone resté dans la poche.

En 1999, Kodsi écrit qu'il « semble impensable » que ceux qu'elle nomme « les enfants du multimédia » n'apprennent plus à écrire à la main (1999, p. 23). Il est alors pour elle « difficile d'imaginer que l'accès au langage et à l'écrit se fasse uniquement et directement par un clavier » (p. 23). Quinze ans plus tard, si la France lui donne raison, aux États-Unis un nombre important d'établissements scolaires ont entièrement abandonné l'apprentissage et l'évaluation de l'écriture manuscrite, comme le souligne un article paru sur le site d'informations américain *ABC News*<sup>3</sup>. La professeure Anne Mange, spécialiste des neurosciences à l'Université de Stavanger, y précise que s'il est bien sûr important de savoir utiliser un clavier, c'est seulement en écrivant à la main que l'on apprend à mieux reconnaître visuellement les caractères par la suite. En résumé l'écriture manuscrite est bénéfique pour les capacités de lecture.

Cet aspect est à prendre en compte lorsque l'on s'interroge sur une suppression éventuelle des devoirs à la maison de façon générale ou sur le recours unique à l'ENT, en demandant aux élèves d'utiliser les forums de discussion, les chats ou d'effectuer des recherches, c'est-à-dire d'utiliser leur clavier. Si les élèves ne sortent plus leur trousse à crayons à la maison pour rédiger des exercices ou des paragraphes, on court le risque de voir le niveau de lecture baisser, ce qui semble paradoxal puisqu'on les incite à lire des quantités d'informations sur l'ENT. Kodsi concède cependant qu'écrire au clavier peut être gratifiant chez des enfants qui ont des difficultés d'écriture et forment mal les lettres (1999, p. 35), puisque dans ce contexte numérique on ne leur en tient pas rigueur. Cela pourrait selon elle débloquer des situations de décrochage scolaire (p. 33).

L'ENT peut donc amener les élèves vers la lecture (et l'écriture), mais au-delà des menus dont ils auront vite faite le tour, qu'ont-ils à aller y chercher pour satisfaire leur curiosité ? L'ENT est-il comparable à une bibliothèque où un adolescent qui veut lire va parcourir les allées de façon aléatoire et choisir des livres au hasard ? Nous avons montré que les ressources pédagogiques manquaient en raison d'une sous-exploitation du potentiel

---

<sup>3</sup> <http://abcnews.go.com/US/end-cursive/story?id=12749517>

pédagogique de l'ENT, mais cela peut évoluer. Est-ce là le seul frein à l'apprentissage sur l'ENT ? À défaut d'être pour le moment en quantité suffisante, ces ressources sont-elles facilement accessibles à tous ?

## 2) Des murs au sein de l'ENT comme au sein du collège

Le paradigme actuel de l'éducation serait, selon certains chercheurs, issu de la révolution industrielle. C'est que pense entre autres Sir Ken Robinson, un auteur britannique spécialiste des questions d'éducation et conseiller auprès de multiples gouvernements et organismes à l'échelle internationale. Le contenu de l'une de ses conférences a été illustré dans un film d'animation dont le succès a été planétaire<sup>4</sup> (plusieurs millions de vues). Il y explique que l'école est associée à des murs et fonctionne selon le modèle d'une usine, avec entre autres des horaires fixes et une division selon l'âge des élèves qui sont placés sous le contrôle d'une personne faisant autorité. Ce paradigme est désormais remis en question.

On pourrait penser qu'avant l'avènement des TICE, il n'y eût d'autre solution matériellement viable que celle de réunir des élèves, nombreux, au même moment et en un même lieu, devant des professeurs forcément moins nombreux, le ratio professeurs/élèves étant nécessairement inférieur au ratio ordinateurs/élèves au XXI<sup>e</sup> siècle. Cependant, les professeurs n'ont jamais été la seule source de savoirs, et avant les ordinateurs et les salles multimédia existaient déjà les livres et les bibliothèques, avec un accès plus souple que les horaires fixes d'un cours. Une autre façon d'envisager l'organisation matérielle des enseignements a semble-t-il toujours été possible. Dans certains pays nordiques comme la Finlande, et même en France dans des écoles dites « alternatives » du type Freinet, on laisse les élèves circuler librement et satisfaire leur curiosité, sans les confiner dans un espace attribué selon leur âge ou leur « niveau ».

Il ne s'agirait donc pas d'une « simple » question de technologie mais d'une question de mentalité, dont l'évolution est le fruit des recherches menées en didactique, démontrant l'importance de la centration sur l'élève et de la différenciation.

L'ENT semble être, de par sa nature dématérialisée, un moyen idéal de sortir du paradigme historique ci-dessus décrit et de s'affranchir des contraintes matérielles liées au fonctionnement d'un établissement (qui ne sont donc pas immuables, comme on l'a noté). À ce titre, Pascal Faure considère que « l'ENT fait sauter deux verrous des échanges

---

<sup>4</sup> [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms)

pédagogiques : le cadre matériel de la salle de classe et le cadre temporel de l'heure de cours ». Selon lui, « c'est une vraie révolution » (2011, p. 19). Cathala se félicite pour sa part que l'élève puisse travailler chez lui ou bien travailler depuis le collège (2006, p. 75). Il note que « le réseau pédagogique a dépassé les murs de l'établissement scolaire », l'espace numérique de travail remplissant les mêmes fonctions (p. 75). Nous ajouterons que non content de remplir les mêmes fonctions, il reprend les mêmes travers.

On posera en effet l'hypothèse qu'à bien des égards son organisation et son fonctionnement souffrent des mêmes défauts qu'un établissement scolaire et qu'il prolonge dans le numérique les limites dont souffre parfois le monde réel.

De nombreuses portes sont par exemple fermées aux élèves au sein-même de l'ENT, sur le modèle du collège où on oblige les élèves à se rendre dans tel ou tel endroit et où on leur refuse *de facto* l'accès à telle ou telle ressource disponible ailleurs au même moment, en restreignant leurs déplacements. Il est intéressant de constater que cette division des élèves par classe et cette organisation assez rigide sont transposées sur l'ENT au lieu d'être entièrement repensées.

Pour accéder à des contenus, un usager doit se connecter à l'ENT en utilisant un identifiant et un mot de passe. Cathala explique que « du fait de son authentification initiale et de son appartenance à un groupe d'utilisateurs bien déterminé, un usager de l'ENT reçoit l'information qui lui est destinée » (2010, p. 35). « L'information » en question dépend en premier lieu du profil d'utilisateur : élève, parent, ou enseignant. De prime abord, le concept « d'espace personnalisé » (Bihouée & Coliaux, 2010, p. 113) ainsi présenté est séduisant.

On conçoit aisément que l'élève ne puisse accéder à des données sensibles détenues par un professeur, tout comme lui n'a pas accès aux données confidentielles de sa hiérarchie. La transparence a ses limites. Insistons pour continuer sur le fait que cette « information » destinée à l'élève est multiple : il peut s'agir notamment des correspondances qu'il entretient, qui sont bien sûr privées et doivent donc uniquement être vues par lui. S'en suit tout ce qui concerne la vie scolaire, et c'est naturellement ses propres notes et appréciations que l'élève consulte. Libre à lui par ailleurs de les communiquer ou non à ses camarades, ses responsables légaux y ayant pour leur part accès via leur propre profil d'utilisateur. Les mêmes remarques pourraient s'appliquer au cahier de textes numérique, l'emploi du temps, etc. qui ne représentent un intérêt que pour lui et ses camarades de classe.

Néanmoins, pour ce qui est de l'information pédagogique, c'est-à-dire tout ce qui a trait aux savoirs, les restrictions imposées après identification sont plus discutables. Dans ce domaine aussi les élèves ont la possibilité uniquement de « consulter les informations qui

leur sont accessibles » (p. 113). Doit-on limiter l'accès aux savoirs comme c'est le cas avec les données personnelles ? C'est à première vue incompatible avec la mission de l'École. Jean-Claude Bertin, maître de conférence à l'Université du Havre affirme « qu'en accordant un libre accès à la connaissance, l'ordinateur favorise une démarche heuristique » (2001, p. 12). Cet accès n'est en réalité pas entièrement libre et on pourrait comparer cette restriction avec celle qui s'opère sur les plateformes numériques de l'enseignement supérieur comme *Moodle* pour l'Université d'Angers. Sur ces sites accessibles depuis les ENT des établissements supérieurs après identification, les étudiants accèdent à des ressources diffusées par les enseignants, en fonction de la filière et de l'année d'étude dans laquelle ils se sont inscrits. Tout autre contenu (et parfois même celui qui leur est destiné) est presque systématiquement bloqué et requiert l'obtention d'une clé spécifique auprès de l'enseignant responsable pour y accéder. Parallèlement et paradoxalement, on constate l'essor depuis 2008 des cours en ligne ouverts et massifs (les CLOMs, ou en anglais MOOCs<sup>5</sup>). Il s'agit de cours entiers gratuits mis en ligne par des universités du monde entier et accessibles par tous, quand, au même moment, un élève de collège n'a pas accès à toutes les ressources de son propre établissement.

Les enjeux, notamment financiers, sont différents à ce niveau d'étude et la frustration provoquée chez un étudiant n'a peut-être pas lieu chez un élève de collège qui n'a pas conscience d'être ainsi « privé » de savoirs. Comme l'écrit Moyne, « ce qu'il faut c'est que chacun sente qu'il peut accéder seul à une certaine connaissance, même s'il ne peut pas accéder tout seul à toute la connaissance » (1982, p. 62).

On reproche parfois à Internet d'avoir des « effets pervers » (Prat, 2010, p. 140) et notamment un « problème de fiabilité de l'information » (p. 140). Bien que ce problème mérite de faire l'objet d'une longue discussion, au sujet en particulier de sites comme *Wikipédia* dont la fiabilité fait souvent débat, nous soulignerons uniquement que ce problème de fiabilité ne concerne pas seulement les sites Web mais que des manuels scolaires peuvent également contenir des informations contestables. Kodsi, citant Serge Pouts-Lajus, va dans ce sens et considère qu'Internet « apporte à l'école et à la maison, une information vraie, vivante, authentique » et ajoute que « ce qu'il y a dans les manuels est une information ancienne, préparée par l'école » (1999, p. 41). Il convient donc de ne pas se focaliser sur la remise en cause des données disponibles en ligne.

---

<sup>5</sup> massive open online course

En outre, si « l'ENT apporte une information abondante et sûre, validée par des professionnels de l'éducation » comme l'indique Fourgous (2011, p.84), il n'est peut-être pas judicieux d'interdire l'accès à cette information à certains élèves.

Les élèves et les parents d'élève ont été interrogés à ce sujet au travers de leur questionnaire respectif. On leur a demandé ce qu'ils pensaient de l'idée d'avoir accès à toutes les ressources mises sur e-lyco par les professeurs, y compris celles initialement prévue pour des élèves d'autres classes. Aucun élève n'a répondu « je ne vois pas l'intérêt » et un seul parent a choisi cette réponse. 20% d'élèves et 28,6% de parents considèrent que cela représenterait une surcharge inutile au regard de la quantité de travail qui incombe déjà aux élèves. La réponse portant sur la peur de ne pas s'y retrouver entre ce qui serait obligatoire et facultatif n'a été sélectionnée par aucun élève, tandis qu'un seul parent a émis cette réserve. Un tel argument utilisé pour justifier les limites d'accès aux contenus pédagogiques, s'il est défendable au demeurant, ne répond donc pas directement à une inquiétude exprimée des élèves qui sont les premiers intéressés, ni des parents. Au contraire, 15% d'élèves et quasiment autant de parents ont considéré que cela permettrait de découvrir de nouvelles choses et 50% des élèves avec 21,4% des parents ont répondu « pourquoi pas ». Le même pourcentage de parents a trouvé que c'était une « très bonne idée », ainsi que 15% des élèves. Au final, seulement 7% des parents et 0% des élèves avaient un avis clairement négatif sur la question. Au vu de ces résultats, il serait intéressant de faire tomber ces murs et de mesurer à quel point les élèves consultent l'information destinée aux autres classes.

## CONCLUSION

L'ENT, outil numérique en ligne et en phase avec son temps, est de nature à séduire les élèves en les rencontrant à l'endroit-même où ils passent déjà une grande partie de leur temps : le Web. L'ENT sert d'abord de lien entre l'école et la maison et permet de développer l'autonomie des élèves d'un point de vue organisationnel, avec l'aide d'outils comme le cahier de textes numérique, la consultation des notes et des appréciations, les modifications d'emploi du temps, etc. Comme nous l'avons montré, les fonctionnalités relatives à la vie scolaire sont très prisées, mais l'ENT peut également devenir un lien entre les élèves et la connaissance à portée de clic. Cependant les professeurs n'ont pour leur part pas encore pris le réflexe de l'utiliser pour son potentiel pédagogique. Leur rôle est pourtant essentiel dans la mise en autonomie des élèves, non seulement en classe, mais aussi à travers l'ENT. Liguète et Maury, spécialistes de l'acquisition de l'autonomie par les élèves rappellent que mettre en place un dispositif de travail autonome ne signifie pas que les professeurs doivent laisser les élèves se débrouiller. Ils doivent au contraire les encourager en leur proposant du contenu : « même si l'apprenant est responsable d'une partie de ses apprentissages, ceci ne veut pas forcément dire que le dispositif consiste à le soumettre à une démarche "autodidaxique" et qu'il en portera la responsabilité intégrale » précisent-ils (2007, pp. 77 et 204).

Fourgous considère que l'école doit accepter de ne plus être la seule source d'apprentissage, Internet devenant un média incontournable (2011, p. 133). Joshua Davis pousse cette logique encore plus loin dans un article consacré à l'usage des technologies dans l'enseignement au Mexique<sup>6</sup> dont il est l'auteur. Appuyant son propos sur des expériences concluantes, il propose que l'on mette chaque élève devant un ordinateur et qu'il s'en serve seul pour faire de lui-même des recherches sur les sujets qui l'intéressent. En cas de problème, les élèves pourront faire appel à des professeurs volontaires (la plupart retraités) via Skype. La salle de classe ne sera alors composée que d'élèves et d'ordinateurs, sans professeur, avec uniquement la présence d'adulte pour assurer leur sécurité. Cette approche entièrement repensée de l'enseignement peut être choquante mais elle est bien réelle et plusieurs écoles avec des populations extrêmement défavorisées tentent l'expérience avec des résultats surprenants.

---

<sup>6</sup> <http://www.wired.com/business/2013/10/free-thinkers/>>

À peine quinze ans auparavant, Rolande Kodsí écrivait que « penser qu'un jour on supprimera les écoles et que les enfants étudieront uniquement chez eux, parce que les ordinateurs, les logiciels, les réseaux seront devenus tellement performants, relève de l'utopie la plus fantaisiste » (1999, p. 15). Elle ne pouvait imaginer un seul instant remplacer un enseignant et son savoir-faire en matière de pédagogie par des machines, aussi performantes fussent-elles. Cela montre à quel point les technologies et les mentalités ont évolué dans les années 2000. Si cela relevait selon elle de « l'utopie » plutôt que de la dystopie, faut-il se réjouir que cela devienne réalité ?

Le professeur est plus qu'un détecteur d'erreurs ou qu'une source de savoir : c'est une source d'inspiration et de motivation. Avec les élèves, il incarne l'aspect humain de la relation enseignement/apprentissage. Prat lui associe « une présence humaine, présenteielle ou virtuelle, nécessaire à tout processus d'apprentissage » (2010, p. 212).

Le professeur est un coach. Un sportif peut s'entraîner tout seul, pourtant des gens s'inscrivent à des salles de sports et assistent à des cours collectifs à un endroit fixe et à des horaires fixes sur le modèle de l'école. C'est pour l'expertise des professionnels qui y travaillent, les équipements à disposition, mais aussi pour y trouver la motivation nécessaire, alimentée par l'effet « collectif ». On baisse moins facilement les bras dans un effort de groupe. L'aspect socialisation rentre également en compte : même si ce n'est pas en général le but recherché en priorité, des rencontres vont inmanquablement se produire et avoir un effet positif. Tout cela alors qu'il est possible de trouver très aisément sur internet des programmes de remise en forme prêts à l'emploi, ou qu'il existe des séances de gym à faire devant un écran, tout comme des cours entiers sont téléchargeables sur Internet.

De la même façon que pour le sportif, la valeur ajoutée d'une salle de sport n'est pas tant le matériel que le personnel et les autres membres, pour l'élève, la véritable valeur ajoutée de l'ENT, c'est la présence virtuelle du professeur d'une part et des camarades d'autre part.

Le professeur est un professionnel qui sait concevoir une séquence cohérente, détecter les besoins et faiblesses des élèves sans rien laisser au hasard. Cela est amené à être d'autant plus vrai que la formation minimum obligatoire des enseignants est aujourd'hui plus longue qu'elle ne l'a été (un Master 2 est désormais exigé pour passer les concours d'entrée dans le métier), ce qui, couplé avec les années d'expérience, sera doublement bénéfique.

Pour clore ce travail, nous citerons les mots de Sandra Bellier au sujet de l'opposition supposée entre les sphères numérique et humaine : « il ne s'agit pas de dire que c'est mieux ou moins bien, c'est différent mais tout aussi efficace » (2001, p. 34).



## Références bibliographiques

- Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Paris : Liaisons.
- Bertin, J-C. (2001). *Des outils pour les langues. Multimédia et Apprentissage*. Paris : Ellipses.
- Bihouée, P. & Coliaux, A. (2011). *Enseigner différemment avec les TICE*. Paris : Eyrolles.
- Bissey, C. & Moreau, J-L. (2003). *TIC et Net : nouvelles voies pour la formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blandin, B. (2007). *Les environnements d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- Cathala, S. (2010). *Utiliser un espace numérique de travail*. Paris : Delagrave.
- Depover, C, Karsenti, T. & Goodwin, J. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desfontaines, S. (2012). *Les clés de l'autonomie : modèles et processus d'accompagnement*. Paris : Eyrolles.
- Direction générale de l'enseignement secondaire. (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Retrieved from <http://eduscol.education.fr/>
- Ernst, C. (2008). *E-learning : conception et mise en œuvre d'un enseignement. Guide pratique pour une e-pédagogie*. Toulouse : Cépadués.
- Faure, P. (2011). *Guide pratique des usages des ENT en collège*. Orsay : Itop.
- Fourgous, J-M. (2011). *Réussir à l'école avec le numérique*. Paris : Odile Jacob.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : PUPS.
- Huerre, P. (2013). *Faut-il avoir peur des écrans ?* Rueil-Malmaison : Doin.
- Jaillet, A. (2004). *L'école à l'ère numérique : des espaces pédagogiques numériques pour l'éducation à l'enseignement à distance*. Paris : l'Harmattan.
- Kodsi, R. (1999). *Apprendre avec l'écran*. Toulouse : Milan.
- Liquète, V. & Maury, Y. (2007). *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie ?* Paris : A. Colin.
- Moyne, A. (1982). *Le travail autonome*. Paris : Fleurus.

Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Prat, M. (2010). *E-learning, réussir un projet : pédagogie, méthodes et outils de conception, déploiement, évaluation, ...* Saint-Herblain : ENI.

Rinaudo, J-L. & Poyet, F. (2009). *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques ?* Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.



## Annexe 1 : Questionnaire élève

---

1. Tu es en :

6e 25,0 %

5e 25,0 %

4e 25,0 %

3e 25,0 %

2. As-tu accès à un ordinateur connecté à internet le soir ET le week-end ?

Oui, le soir ET le week-end 100,0 %

Non, ni le soir ni le week-end 0,0 %

Seulement la semaine 0,0 %

Seulement le week-end 0,0 %

3. As-tu déjà utilisé e-lyco à la maison au moins une fois (sans compter ce questionnaire) ?

Oui 100,0 %

Non 0,0 %

Je ne sais pas 0,0 %

4. En moyenne, tu te connectes à e-lyco à la maison environ :

Une fois par jour ou plus 70,0 %

Deux-trois fois par semaine 25,0 %

Une fois par semaine 5,0 %

Deux-trois fois par mois 0,0 %

Une fois par mois 0,0 %

Jamais 0,0 %

5. En moyenne, tu te connectes à e-lyco au CDI environ :

Une fois par jour ou plus 10,0 %

Deux-trois fois par semaine 35,0 %

Une fois par semaine 45,0 %

Deux-trois fois par mois 5,0 %

Une fois par mois 0,0 %

Jamais 5,0 %

6. Coche les rubriques que tu consultes avec la fréquence qui correspond.

Cahier de texte : JAMAIS	0,0 %
Cahier de texte : RAREMENT	0,0 %
Cahier de texte : PARFOIS	35,0 %
Cahier de texte : SOUVENT	65,0 %
Notes et appréciations : JAMAIS	0,0 %
Notes et appréciations : RAREMENT	0,0 %
Notes et appréciations : PARFOIS	35,0 %
Notes et appréciations : SOUVENT	65,0 %
Agenda de l'établissement : JAMAIS	30,0 %
Agenda de l'établissement : RAREMENT	25,0 %
Agenda de l'établissement : PARFOIS	35,0 %
Agenda de l'établissement : SOUVENT	10,0 %
Blogs et documents mis en ligne par les professeurs : JAMAIS	20,0 %
Blogs et documents mis en ligne par les professeurs : RAREMENT	25,0 %
Blogs et documents mis en ligne par les professeurs : PARFOIS	45,0 %
Blogs et documents mis en ligne par les professeurs : SOUVENT	10,0 %

7. Que dirais-tu à propos des contenus mis en ligne par les professeurs ?

Il y a suffisamment de professeurs qui mettent des choses sur E-Lyco.	10,0 %
J'aimerais que plus de professeurs partagent des contenus sur E-Lyco.	45,0 %
Je ne sais pas.	45,0 %

8. Coche uniquement si tu es d'accord. Si tu n'es pas d'accord tu passes à la phrase suivante.

Si un professeur me demande de consulter e-lyco à la maison le soir et que j'ai un PC, ça fait partie des devoirs et c'est obligatoire.	60,0 %
L'utilisation du PC, c'est personnel, on ne peut pas m'obliger à l'utiliser le soir pour les devoirs.	30,0 %
Lorsque je n'ai pas compris quelque chose en classe, c'est bien de demander au professeur des explications supplémentaires et des informations via e-Lyco.	50,0 %
C'est mieux qu'il réexplique au groupe au prochain cours.	45,0 %

9. Tu as rencontré des problèmes techniques qui t'ont empêché de te connecter à e-lyco :

Jamais	25,0 %
Rarement	25,0 %
Parfois	40,0 %
Souvent	10,0 %
Tout le temps ou presque	0,0 %

10. Lorsque tu te connectes avec tes identifiants, tu n'as pour le moment accès qu'aux contenus qui te sont réservés selon ta classe. Cela t'intéresserait-il de pouvoir consulter toutes les informations disponibles pour toutes les classes (sauf ce qui est privé ou confidentiel) ? Par exemple, que tu puisses lire des cours de maths de 6e ou voir des documents de géo d'une autre classe.

Je ne vois pas l'intérêt.	0,0 %
Je suis curieux et ça m'intéresse de découvrir des choses qu'on ne voit pas en classe.	15,0 %
On a déjà suffisamment de choses à apprendre et à faire.	20,0 %
Pourquoi pas !	50,0 %
C'est une bonne idée, mais j'ai peur de ne pas m'y retrouver entre ce qui m'est directement destiné et ce que je peux consulter à titre facultatif.	0,0 %
C'est une très bonne idée, on doit pouvoir accéder à tous les savoirs !	15,0 %

## **Annexe 2 : Questionnaire parent**

---

1. Avez-vous accès à un ordinateur connecté à internet le soir ET le week-end ?

Oui, le soir ET le week-end 92,9 %

Non, ni le soir ni le week-end 0,0 %

Seulement la semaine 7,1 %

Seulement le week-end 0,0 %

2. Avez-vous déjà utilisé e-lyco à la maison au moins une fois (sans compter ce questionnaire) ?

Oui 85,7 %

Non 7,1 %

Je ne sais pas 7,1 %

3. En moyenne, vous vous connectez à e-lyco à la maison environ :

Une fois par jour ou plus 7,1 %

Deux-trois fois par semaine 28,6 %

Une fois par semaine 14,3 %

Deux-trois fois par mois 35,7 %

Une fois par mois 7,1 %

Jamais 7,1 %

4. Cochez les rubriques que vous consultez avec la fréquence qui correspond.

Cahier de texte : JAMAIS	14,3 %
Cahier de texte : RAREMENT	35,7 %
Cahier de texte : PARFOIS	28,6 %
Cahier de texte : SOUVENT	21,4 %
Notes et appréciations : JAMAIS	7,1 %
Notes et appréciations : RAREMENT	0,0 %
Notes et appréciations : PARFOIS	28,6 %
Notes et appréciations : SOUVENT	64,3 %
Agenda de l'établissement : JAMAIS	50,0 %
Agenda de l'établissement : RAREMENT	7,1 %
Agenda de l'établissement : PARFOIS	28,6 %
Agenda de l'établissement : SOUVENT	14,3 %
Blogs et documents mis en ligne par les professeurs : JAMAIS	57,1 %
Blogs et documents mis en ligne par les professeurs : RAREMENT	21,4 %
Blogs et documents mis en ligne par les professeurs : PARFOIS	21,4 %
Blogs et documents mis en ligne par les professeurs : SOUVENT	0,0 %

5. Que diriez-vous à propos des contenus mis en ligne par les professeurs ?

Il y a suffisamment de professeurs qui mettent des choses sur e-lyco.	14,3 %
J'aimerais que plus de professeurs partagent des contenus sur e-lyco.	28,6 %
Je ne sais pas.	57,1 %

6. Que pensez-vous de l'idée que les devoirs à la maison de votre enfant consistassent désormais à se connecter à e-lyco pour y consulter des documents (vidéos, textes, etc.) préparés et partagés par les professeurs ?

Très mauvaise idée	0,0 %
Mauvaise idée	7,1 %
Plutôt une bonne idée	35,7 %
Bonne idée	28,6 %
Très bonne idée	0,0 %
Je ne sais pas	28,6 %



7. Cochez uniquement si vous êtes d'accord.

Si un professeur demande à mon enfant de consulter e-lyco à la maison le soir et qu'il y a un ordinateur, ça fait partie des devoirs et c'est obligatoire.	64,3 %
L'utilisation de l'ordinateur, c'est personnel, on ne peut pas l'obliger à l'utiliser le soir pour les devoirs.	7,1 %
Lorsqu'il n'a pas compris quelque chose en classe, il devrait demander au professeur des explications supplémentaires et des informations sur les forum d'e-Lyco.	14,3 %
C'est mieux que le professeur réexplique au groupe au prochain cours.	71,4 %

8. Vous avez rencontré des problèmes techniques qui vous ont empêché de vous connecter à e-lyco :

Jamais	28,6 %
Rarement	35,7 %
Parfois	14,3 %
Souvent	14,3 %
Tout le temps ou presque	0,0 %

9. Lorsque votre enfant se connecte avec ses identifiants, il n'a pour le moment accès qu'aux contenus qui lui sont réservés selon sa classe. Pensez-vous qu'il faille lui permettre de consulter toutes les informations disponibles pour toutes les classes (sauf ce qui est privé ou confidentiel) ? Par exemple, qu'il puisse lire des cours de maths de 6e ou voir des documents de géo d'une autre classe.

Je ne vois pas l'intérêt.	7,1 %
Oui, cela permettrait de découvrir des choses qu'il ne voit pas en classe.	14,3 %
Il a déjà suffisamment de choses à apprendre et à faire.	28,6 %
Pourquoi pas !	21,4 %
C'est une bonne idée, mais j'ai peur qu'on ne s'y retrouve pas entre ce qui lui est directement destiné et ce qu'il peut consulter à titre facultatif.	7,1 %
C'est une très bonne idée, on doit pouvoir accéder à tous les savoirs !	21,4 %

## **Annexe 3 : Questionnaire professeur**

---

### 1. Quel âge avez-vous ?

Entre 20 ans et 29 ans	18,2 %
Entre 30 ans et 39 ans	27,3 %
Entre 40 ans et 49 ans	45,5 %
Entre 50 ans et 59 ans	9,1 %
60 ans et plus	0,0 %

### 2. Combien d'années d'expérience dans l'enseignement en collège avez-vous ?

Moins de 5 ans	9,1 %
De 5 ans à 10 ans	9,1 %
Entre 10 et 20 ans	54,5 %
Plus de 20 ans	27,3 %

### 3. Quelle discipline enseignez-vous ?

Français	9,1 %
Mathématiques	18,2 %
Education musicale	0,0 %
Histoire-géographie	18,2 %
EPS	0,0 %
Arts plastiques	0,0 %
Technologie	9,1 %
Espagnol	0,0 %
Allemand	0,0 %
Anglais	18,2 %
SVT	9,1 %
Physique-chimie	9,1 %
Documentaliste	9,1 %

4. Vous utilisez e-lyco pour communiquer avec les élèves en dehors du collège :

Jamais	54,5 %
Rarement	18,2 %
Parfois	27,3 %
Souvent	0,0 %
Très souvent	0,0 %

5. Vous utilisez e-lyco pour communiquer avec les parents d'élève en dehors du collège :

Jamais	63,6 %
Rarement	27,3 %
Parfois	9,1 %
Souvent	0,0 %
Très souvent	0,0 %

6. Vous remplissez le cahier de textes numérique :

Jamais	9,1 %
Rarement	9,1 %
Parfois	18,2 %
Souvent	45,5 %
Très souvent	9,1 %

7. Vous mettez à la disposition de vos élèves des contenus (documents, URLs, blogs, etc.) EN LIEN direct avec votre cours via e-lyco :

Jamais	36,4 %
Rarement	27,3 %
Parfois	0,0 %
Souvent	36,4 %
Très souvent	0,0 %

8. Vous mettez à la disposition de vos élèves des contenus (documents, URLs, blogs, etc.)  
SANS LIEN direct avec votre cours via e-lyco :

Jamais	36,4 %
Rarement	27,3 %
Parfois	9,1 %
Souvent	27,3 %
Très souvent	0,0 %

9. Quelle affirmation reflète le mieux votre avis actuel ?

Dès lors que je demande à mes élèves d'aller voir et/ou de faire quelque chose sur e-lyco pour le prochain cours, je considère que ça fait partie des devoirs et que c'est obligatoire. Ils peuvent et doivent aller au CDI si nécessaire.	27,3 %
Cela vient "en plus" des devoirs habituels et cela reste facultatif. Tout le monde n'a pas accès à internet à la maison.	36,4 %
Les élèves ont déjà suffisamment de devoirs le soir et il convient de ne pas en rajouter avec e-lyco.	27,3 %
Pourquoi ne pas remplacer les devoirs "classiques" par des devoirs sur e-lyco (exercices, textes à lire, etc.)?	0,0 %
Avec ou sans e-lyco, je suis plutôt contre les devoirs à la maison et je pense que le travail doit se faire en classe.	9,1 %

## Annexes 4 & 5 : Captures d'écran de l'ENT « E-Lyco »

The screenshot displays the E-Lyco interface. On the left is a sidebar menu with categories like English - Anglais, Mathématiques, EPS (beta), Histoire des Arts, Option Découverte Professionnelle en 3ème, Archive des projets, C.D.I. des Rabelaictours, Cours, Classes, Espace pédagogique, Sections sportives, Association des Parents d'Élèves, Espace réservé, Voyages, Réservations, Corbeille, and Guide e-lyco. The main content area shows two posts. The first post is titled "Sounds of English : les sons de l'anglais" and includes a link to a phonetic chart. The second post is titled "Pour le rituel / en classe : American Sign Language (Langue des Signes Américaine)" and includes a link to a video.

Collège François Rabelais - Angers - English - Anglais

**Sounds of English : les sons de l'anglais**  
par [ ] le 3 décembre 2013 à 12:47

Hi guys,

**Check this out:**

<http://www.onestopenenglish.com/upload/public/attachments/37/osephonemicchart.swf>

Have fun!

Mr [ ]

Aucun commentaire

**Pour le rituel / en classe : American Sign Language (Langue des Signes Américaine)**  
par [ ] le 2 décembre 2013 à 12:37

Hello dear students!

Here are some [links](#) (liens) concerning the **American Sign Language** which we have already **begun** (commencé) to learn.

**I want you to** (je veux que vous) practise the signs for the ritual.

Enjoy, and impress me! (amusez-vous, et impressionnez-moi)

Mr [ ]

PS: **you** can add some **more** links in the comments (vous pouvez suggérer d'autres liens pertinents dans les commentaires).

Here is the list:

Exemple de contenus proposés à des élèves, avec des liens vers des sites Web à visiter.

The screenshot shows a questionnaire titled "Questionnaire sur l'utilisation d'E-Lyco par les élèves". It is a multiple-choice questionnaire with four questions. The first question asks for the user's grade level (6e, 5e, 4e, 3e). The second question asks if the user has access to a computer connected to the internet in the evening and on weekends. The third question asks if the user has already used E-Lyco at home at least once. The fourth question is partially visible and asks if the user has access to a computer at home. The questionnaire is displayed in a window titled "Votre réponse" with a "Fermer" button in the bottom right corner.

Collège François Rabelais - Angers

**Questionnaire sur l'utilisation d'E-Lyco par les élèves**

Bienvenue sur le questionnaire destiné aux élèves !

**1. Tu es en :**

☐ 6e  
☐ 5e  
☐ 4e  
☐ 3e

**2. As-tu accès à un ordinateur connecté à internet le soir ET le week-end ?**

☐ Oui, le soir ET le week-end  
☐ Non, ni le soir ni le week-end  
☐ Seulement la semaine  
☐ Seulement le week-end

**3. As-tu déjà utilisé e-lyco à la maison au moins une fois (sans compter ce questionnaire) ?**

☐ Oui  
☐ Non  
☐ Je ne sais pas

**4. Es-tu connecté à un ordinateur à la maison au moins une fois ?**

Page 1 / 1

Fermer

Capture d'écran de la version en ligne du questionnaire élève, accessible depuis E-Lyco.

## **L'apprentissage autonome et différencié des élèves par l'intermédiaire et au sein de l'Espace Numérique de Travail de l'établissement**

Les collèges sont en phase avec leur temps et disposent désormais d'un espace numérique de travail accessible n'importe où, y compris à la maison. Qui s'en sert et pour faire quoi ? Est-ce une distraction de plus pour les élèves ou un support d'apprentissage et un vecteur d'autonomie ? Comment tirer le meilleur profit du potentiel pédagogique des ENT tout en respectant une pédagogie différenciée ? Peut-on parler de « révolution » dans le modèle de fonctionnement d'un ENT par rapport à celui de l'établissement qui lui est associé ?

**Mots-clés** : ENT, différenciation, autonomie, ressources pédagogiques, TICE, Internet, profil d'utilisateur, vie scolaire.

## **Autonomous and differentiated learning of junior students via and within the school's online resources**

French middle schools are in line with the digital generation and are now offering online resources that can be reached from anywhere, home included. Who uses them and for what purpose? Are they yet another distraction or a new means of learning? Can they be the mainspring of autonomy? How does one make the most of their educational features while adhering to a student-centred approach? Do they represent a revolutionary pattern as compared to the way schools usually operate?

**Key-words**: online resources, differentiated teaching, autonomy, learning material, technologies, Internet, user profile, school life.